

© ANA MARIA ARON

© EDITORIAL ANDRES BELLO
Avenida Ricardo Lyon 946, casilla 4256,
teléfono 40436, Santiago

Inscripción N° 51.502

Se terminó de imprimir esta primera edición
de 2.000 ejemplares en el mes de noviembre de 1980

IMPRESORES: Salesianos, Bulnes 19, Santiago

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

370.153
A769e
C.5

U6E
VILLA

ANA MARIA ARON

*Sicóloga
Profesora de Sicología Clínica
Directora de la Clínica de la
Escuela de Sicología de la
Pontificia Universidad Católica
de Chile*

EDUCADORES Y NIÑOS

MANEJO DE PROBLEMAS CONDUCTUALES
EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

124092

EDITORIAL ANDRES BELLO

371
ARO

INTRODUCCION

A mis padres



Siempre se ha asignado a los educadores un rol formativo en su trabajo con los niños y, mientras más pequeños sean éstos, más se recalca esa función del educador. Pero ¿qué significa tener un rol formativo? Sabemos que es algo importante, pero no siempre nos queda claro en qué consiste... y entonces lo dejamos al azar.

En términos generales se refiere a la influencia que tiene en el niño la personalidad del educador; su estilo de comportamiento, sus normas, sus valores, todo su bagaje cultural. Esto influye en el niño sin que el educador tenga la intención de hacerlo. Es una enseñanza no intencional.

Pero el que no nos demos cuenta cabal de que esto ocurre, no significa que esto suceda sin algún orden. Hay principios que rigen el cómo de esta influencia formativa y de ellos trataremos en la primera parte de este libro. En la segunda parte veremos cómo se aplican estos mismos principios a problemas conductuales concretos y a problemas específicos.

Si estamos de acuerdo en que la labor formativa es una de las partes más importantes de la educación sistemática, parece paradójal

R.10.451

que se dedique tan poco tiempo y esfuerzo a la creación de "actitudes formativas" en nuestros educadores.

Reconocemos que hay buenos y malos educadores. Hay quienes parecen haber nacido para educar: son cálidos y firmes a la vez, motivadores para los niños y para ellos mismos, nunca tienen problemas con sus grupos, y si aparece alguno son capaces de dar siempre con la solución adecuada. Pero, desgraciadamente, no todos son así, y existe también otro grupo: aquellos que no saben "manejar" a los niños, que se sienten frustrados en su labor de educadores porque, a pesar de sus buenas intenciones, la tarea no les resulta; se enfrentan al grupo de niños cada vez con mayor tensión, lo que a la larga los lleva a actitudes muy poco pedagógicas e incluso pueden llegar a deprimirse.

Un programa de contenidos educativos, por muy bueno que sea, puede fracasar si el educador no logra comunicarlo bien a los niños, si no logra una buena motivación, si en el grupo aparecen niños con problemas de conducta que distraen la atención de los demás. Muchos programas de enseñanza, aun a nivel preescolar, parecieran estar diseñados para "niños modelos"... y niños modelos son, como decía una educadora que conozco: "...los que nunca me tocan a mí...".

¿Qué hacer frente a estos problemas? ¿Cómo crear el clima educativo ideal? ¿Cómo transmitir del mejor modo lo que queremos enseñar? ¿Cómo ayudarle a un niño a superar sus problemas? ¿Cómo hacer de la tarea de educar algo agradable y a la vez fructífero?

Esas son algunas de las incógnitas que pretende solucionar este texto. Básicamente porque creemos que las actitudes adecuadas no siempre son algo innato, sino que pueden aprenderse, y cualquier persona que tenga el deseo de hacerlo puede cambiar y convertirse en un excelente educador... en uno de esos a quienes "siempre les tocan los niños modelos...".

Comenzaremos entregando algunos principios generales de Psicología aplicada a los problemas prácticos del trabajo con niños: los principios que regulan el aprendizaje de conductas y las técnicas que pueden utilizarse para el cambio de comportamientos inadecuados. Qué mecanismos operan en la base de la influencia formativa del educador, principios de comunicación, concepto de autoimagen en el niño, procesos de socialización y finalmente el rol del juego y la imaginación en el desarrollo del niño.

La segunda parte está dedicada a la aplicación de estos principios, al trabajo directo con niños. La persona más indicada para ayudarle al niño a superar sus problemas en la situación educativa es sin duda el educador. En esta sección lo guiaremos en el análisis de los problemas más frecuentes que presentan los niños al trabajar en grupo. El análisis se hará aplicando los principios generales expuestos en la primera parte y se propondrán posibles soluciones.

PRIMERA PARTE
PRINCIPIOS GENERALES

I. APRENDIZAJE DE CONDUCTAS

1. LOS REFUERZOS

a) GENERALIDADES

El trabajo con niños es una aventura fascinante, cada uno es un mundo, una caja de sorpresas, a veces encantadoras... y a veces no tanto... Aun cuando cada uno es distinto de los demás, todos tienen algunas cosas en común, lo que nos hace posible *predecir* cuáles serán sus reacciones y planificar las actividades que realizaremos con ellos. Es lo que nos permite saber qué cosas les resultarán entretenidas, y cuáles amenazantes, qué los hará concentrarse, y con toda seguridad, qué los distraerá.

La Psicología del Aprendizaje se ha ocupado justamente de estudiar aquello de común que tienen los niños en su comportamiento, y no sólo los niños, también los adultos que interactúan con ellos, tratando de llegar a ciertos principios generales que rigen la mayoría de las conductas.

Carolina, de tres años, encuentra sobre la mesa un lápiz y un papel. Su curiosidad natural la hace examinarlos, e inmediatamente comienza a garabatear la hoja en blanco. Su padre, que está cerca de ella, la observa con admiración, y una vez que la niña ha terminado su "obra", se acerca a ella y la abraza diciendo: "¡Qué lindo! ¡ya tengo una hija artista! ¡Vamos a mostrárselo a la mamá!" Y van juntos a mostrar el primer dibujo de Carolina a su mamá, que también reacciona de la misma entusiasta manera. La satisfacción de Carolina se refleja en una amplia sonrisa.

Marcela, también de tres años, encuentra una hoja de papel y un lápiz, también en forma natural los examina y luego comienza a garabatear el papel. Esta vez se trata de una hoja escrita. Su padre, que está cerca, da un solo grito: "¡Deje eso, niñita intrusa!" y acompaña las palabras con una palmada en la mano de la niña, quien suelta el lápiz e irrumpe en llanto. Acto seguido el padre se dirige a la mamá que está en la cocina: "¡Pero cómo es posible que en esta casa no se pueda dejar nada encima de una mesa sin que lo destruyan! ¡A esta niñita va a haber que empezar a castigarla!...".

Estos dos episodios nos muestran dos ambientes muy distintos, y aun cuando las dos familias pueden haber tenido motivos diferentes para su reacción, por ahora vamos a centrarnos en la reacción de las niñas. En el primer caso, frente a un comportamiento nuevo —dibujar con un lápiz en un papel— hubo una

reacción agradable y placentera en el ambiente de la niña. Su conducta tuvo consecuencias agradables: la propia satisfacción de descubrir algo nuevo, la expresión de alegría del padre, su abrazo, la expresión cariñosa de la madre. A partir de ese momento, es probable que Carolina asocie el dibujar con algo placentero, y la próxima vez que tenga la oportunidad, vuelva a hacerlo.

Cuando un comportamiento es seguido por un hecho placentero, agradable, decimos que es reforzado. Llamaremos refuerzo a cualquier consecuencia agradable que siga a un comportamiento¹. En el ejemplo que acabamos de ver, la satisfacción de Carolina es un refuerzo, la sonrisa del padre y su abrazo son un refuerzo, y también lo son sus comentarios acerca del dibujo de su hija.

La Psicología del Aprendizaje nos dice que aquellas conductas que son *reforzadas* —que son seguidas de una consecuencia agradable— tienden a repetirse.

¿Pero qué ocurrió en el caso de Marcela? Es evidente que las consecuencias de su conducta exploratoria y "artística" no fueron reforzantes. En ese caso se trató de consecuencias bastante desagradables y dolorosas, tanto físicas (palmada) como psicológicas (reto, enojo del padre, amenaza). Es muy probable que a partir de ese momento Marcela inhiba su curiosidad natural, por lo menos delante del padre, y cuando se le presente nuevamente la oportunidad de garabatear un papel, es probable que no lo haga. Marcela es muy pequeña para captar que el problema está en dibujar sobre una hoja escrita, que es un documento importante... además nadie se dio el trabajo de explicárselo... Lo que aprende de esta ex-

perencia es a asociar la conducta de explorar y de dibujar con algo doloroso y desagradable.

Cuando un comportamiento es seguido de consecuencias dolorosas o desagradables decimos que es *castigado*². La Psicología del Aprendizaje nos dice que tendemos a inhibir, a no realizar aquellas conductas que reciben castigo.

En el ejemplo de la niña de tres años que garabatea un papel podría darse también una tercera posibilidad: que la niña realice su dibujo sin que nadie le preste atención o no se dé cuenta de ello. Es decir, sin que haya consecuencias aparentes de su conducta, ni positivas ni negativas. ¿Qué ocurrirá en este caso? La Psicología del Aprendizaje nos dice que una conducta que no recibe refuerzo tiende a no repetirse, *se extingue*. Y esto es lo que ocurre con muchas conductas deseables de los niños, que los adultos nos olvidamos de reforzar, y desaparecen. Esta idea de la necesidad de reforzar las conductas deseables para que se mantengan es quizás una de las básicas de la Psicología del Aprendizaje, y una de las más útiles cuando se trata de trabajar con niños pequeños.

Fernando, de seis años, llega hoy de su primer día de clases lleno de entusiasmo y comienza a contarle a su madre las experiencias que ha tenido: su profesora, sus compañeros, lo que aprendió. Su madre está muy ocupada en la cocina, es tarde, aún no tiene lista la comida y le faltan muchos quehaceres que terminar. No tiene tiempo ni paciencia para escuchar a su hijo. Fernando habla y habla, pero nadie le presta atención.

El segundo día de clases ocurre casi lo mismo, y esta vez ya Fernando cuenta su día con menos entusiasmo. A la próxima semana, vemos cómo Fernando llega, almuerza y sale a jugar con sus amigos, sin dirigirle la palabra a su madre, quien a su vez está preocupada porque el niño está muy poco comunicativo.

Qué ocurrió aquí: la conducta de Fernando de contar sus experiencias no recibió ningún refuerzo (el refuerzo podría haber sido: prestarle atención, preguntar, interesarse en lo que contaba, expresar afecto al niño, etc.). Su conducta *se extinguió*. En este caso, vemos cómo la madre, sin darse cuenta, le enseñó a Fernando a no ser comunicativo.

A través de estos ejemplos nos hemos acercado a los principios básicos que rigen el comportamiento de todos nosotros: Tendemos a repetir todas aquellas conductas que nos produce placer o agrado (las que son *reforzadas*), tendemos a evitar aquellos comportamientos que nos producen dolor o desagrado (las que reciben *castigo*), y una conducta que no recibe refuerzo tiende a desaparecer (*se extingue*).

Lo importante en relación a estos principios es que, querámoslo o no, siempre están operando sobre nuestro comportamiento.

Vimos cómo una niña de tres años puede aprender a inhibir una conducta exploratoria, o a manifestarla abiertamente; cómo un niño de seis años puede aprender a ser comunicativo (si recibe refuerzo) o a ser introvertido con su madre (si se extingue su conducta). De este mismo modo aprendemos la mayoría de nuestros comportamientos. Los seres humanos

tenemos muy pocas conductas instintivas, la mayor parte de nuestro repertorio conductual es aprendido, y el aprendizaje de conductas está sujeto a ciertos principios generales que son los que estamos conociendo en este capítulo.

El que las conductas se aprendan tiene dos implicaciones. La primera, que se aprenden tanto las conductas deseables como los comportamientos indeseables, siguiendo las mismas reglas; lo que varía es el contenido. Del mismo modo que se enseña a un niño a ser ordenado (reforzándolo cada vez que ordena sus cosas), se le puede enseñar a tener pataletas (dándole lo que quiere cada vez que se echa al suelo a llorar... es decir, reforzándolo por ello). Del mismo modo que se enseña a un niño a tener desplante (incentivándolo y reforzándolo cada vez que tiene iniciativa, que habla, que expresa acuerdo o desacuerdo) se le puede enseñar a ser tímido e inhibido (castigándolo cada vez que habla, poniéndolo en ridículo, criticándolo cada vez que emite una opinión).

La segunda implicación es que así como se aprenden los comportamientos, también pueden "desaprenderse". Esto significa que las conductas pueden cambiar, y si un educador conoce los principios que sigue el aprendizaje de conductas, puede ayudar a sus niños a cambiar los comportamientos indeseables, y también a adquirir otros deseables que el niño no tenga. Y esto no se refiere sólo a los niños, podemos aplicarlo también a nosotros mismos. Muchas veces la explicación de una conducta del niño está en nuestro propio comportamiento: en la atención que le prestamos, en cómo lo estimulamos o en cómo lo ignoramos.

b) TIPOS DE REFUERZOS

En los ejemplos que revisamos vimos cómo había distintos sucesos que podían seguir a una conducta y que eran un *refuerzo* para ella, un abrazo, una alabanza, prestar atención. Existen distintos tipos de refuerzo³. Los revisaremos a continuación, porque es importante que quien trabaja con niños aprenda a reconocerlos y a usarlos adecuadamente.

Refuerzos primarios y secundarios

Si un niño tiene hambre, lo más agradable que puede sucederle es que le den alimento; si tiene frío, que lo abriguen; si tiene sed, que le den de beber. En todos estos casos, la comida, el abrigo, la bebida, son un refuerzo para el niño, y en la medida en que satisfacen una necesidad básica se llaman *refuerzos primarios*. Un niño pequeño comienza a aprender la mayoría de sus conductas obteniendo este tipo de refuerzos. Puede aprender conductas adaptativas y deseables como sus primeras palabras, o conductas desadaptativas como hacer una pataleta cada vez que quiere algo.

A medida que el niño crece va asociando estos refuerzos primarios con otros estímulos, que también adquieren la característica de refuerzos. Por ejemplo, la presencia de la madre se transforma rápidamente en un suceso reforzador para el niño, porque se asocia con recibir alimento, protección, abrigo. Estas características reforzadoras pueden asociarse luego a otras personas que se ocupan del niño, y también a lugares u objetos. Un bebé recién nacido llora cuando tiene hambre, y deja de ha-

cerlo en el momento en que recibe alimento. Cuando tiene algunas semanas de vida, dejará de llorar cuando la madre lo tome en brazos, y más adelante, cuando esté hambriento, dejará de llorar ante la vista de su mamadera. Vemos cómo el niño va asociando el refuerzo primario (el alimento) a distintos estímulos que adquieren también características de refuerzo. En estos casos hablamos de *refuerzo secundario*.

La gran mayoría de los refuerzos que operan sobre nuestro comportamiento son refuerzos secundarios.

Un ejemplo de refuerzo secundario que opera sobre la conducta de los adultos es el dinero. El dinero en sí no tiene ningún valor, pero adquiere características reforzantes porque lo asociamos con una serie de cosas que podemos conseguir con él.

Entre los refuerzos secundarios existen también distintos tipos: refuerzos concretos, refuerzos sociales, actividades placenteras, refuerzos simbólicos, etc.

Refuerzos sociales

El niño recién nacido reacciona positivamente frente a los refuerzos primarios, pero inmediatamente comienza a asociar características positivas, placenteras, a la presencia de la madre, y ya al primer mes reacciona positivamente frente a ella: comienza a responder al *refuerzo social*.

El refuerzo social es todo suceso agradable, placentero, que tenga que ver con la conducta de otras personas. Nosotros constantemente estamos interactuando con los demás,

y esta interacción es una fuente inagotable de refuerzos. Una sonrisa, una alabanza, una demostración de afecto, de admiración, prestar atención, son todos refuerzos que se dan en la relación entre dos personas.

Para los niños pequeños, la atención de los adultos es uno de los refuerzos más importantes. En un jardín infantil el niño es capaz de hacer cualquier cosa por atraer la atención de la educadora: esto incluye tanto conductas positivas como conductas desadaptativas. A veces no nos damos cuenta de lo importante que es nuestra atención para un niño pequeño, y desaprovechamos un recurso importantísimo para poder guiarlo y estimularlo.

La necesidad de afecto y de reconocimiento es una de las más importantes en el niño pequeño, y afecto y reconocimiento es lo que le entregamos a través de los refuerzos sociales.

Los adultos también dependemos en gran medida de este tipo de refuerzos: aunque no nos demos cuenta, muchos de nuestros comportamientos están moldeados por los refuerzos sociales que recibimos de nuestro ambiente. Conversamos más con quien nos presta atención, y se interesa por lo que decimos; cooperamos más con quien reconoce y agradece nuestra ayuda; visitamos más a quienes se alegran con nuestra presencia. En una palabra, repetimos más aquellos comportamientos que nos producen agrado, que son reforzados socialmente.

En la interacción con los niños no sólo es el adulto quien da refuerzo social, el niño también puede ser muy reforzante. Cuando un niño nos demuestra afecto, nos sonríe, nos presta atención y se interesa por lo que le decimos, también nos está reforzando. Y en estas in-

teracciones se produce un fenómeno que muchas veces hemos observado: la *reciprocidad*⁴: La cantidad de refuerzo que yo recibo está en relación con la cantidad de refuerzos que yo doy. Esto se ha demostrado también en observaciones hechas a niños en jardines infantiles: aquellos niños que son más afectuosos, que se interesan más por sus compañeros, que *dan más refuerzo social* a los otros niños, son también los que *reciben* más demostraciones de afecto del grupo de niños. Y también ocurre lo contrario: aquel niño que es más tímido, más hosco, que no refuerza a los demás cuando se acercan a él, se irá quedando cada vez más solo. Al no reforzar la conducta de acercamiento de los demás, esta conducta *se extingue*, tiende a repetirse cada vez menos hasta que desaparece.

Es útil recordar este fenómeno de la reciprocidad cuando nos quejamos de que alguien es poco afectuoso con nosotros, o que un niño tiende poco a interactuar, o de un amigo que es poco comunicativo. Las reacciones que los demás tienen con nosotros dependen en parte de nuestra forma de comportarnos, y muchas veces más de lo que pensamos...

Resumiendo, todas aquellas interacciones que tengan características positivas pueden ser un refuerzo social: demostración de afecto, interés, atención, alabanza, felicitación, reconocimiento, etc.

Refuerzos concretos

Además de los refuerzos sociales existen también objetos que pueden servir de refuerzo, y que proporcionan placer o bienestar a quien

los recibe. Se trata de los refuerzos concretos. Los refuerzos concretos están muy relacionados con la idea de *premios*, es decir, premiamos un determinado comportamiento, entregándole al niño algo que le gusta por hacerlo. Los caramelos, juguetes, revistas, monedas, pueden usarse como refuerzos concretos.

En el trabajo con niños pequeños, preescolares, muchas veces se combina el uso de refuerzos concretos con el de refuerzos sociales. Premiar al niño con algo atractivo para él puede ser un excelente método para comenzar a enseñarle algún comportamiento sobre todo en aquellos casos en que el niño no responde bien al refuerzo social. Recordemos que el refuerzo social está basado en una relación interpersonal: llamaremos *agente reforzador* a la persona que da el refuerzo. Sucede a veces que un niño puede haber tenido tan malas experiencias con los adultos que ellos ya han dejado de ser buenos agentes reforzadores. La atención o la sonrisa del adulto ya no son incentivos para el niño.

Carlos, de 5 años, asiste por primera vez al jardín infantil. Su familia es de nivel socioeconómico bajo, sus padres tienen una mala relación, el padre es alcohólico. Las relaciones de Carlos con los adultos han sido más bien negativas, es sometido constantemente a castigos, y podríamos decir que recibe muy poco refuerzo social. Es un niño hosco y tiende a entrar en conflicto con los mayores.

Al llegar al jardín la educadora nota que no responde a las instrucciones que se le dan y tampoco se muestra receptivo a la motivación que se da al grupo.

El primer objetivo de la educadora es establecer una buena relación con él. Ha notado que el niño se siente atraído por un juego de cubos de colores. Le propone lo siguiente: Carlos se sentará a trabajar con plasticina. A medida que trabaja irá recibiendo como premio los cubos de colores. Cuando los haya recibido todos, podrá dejar la plasticina y jugar en lo que quiere. Al comienzo la educadora entrega algunos cubos por cada minuto que trabaje concentrado, luego va espaciando el tiempo. Cada vez que entrega un cubo (refuerzo concreto), lo hace con una sonrisa, y le dice: "¡Muy bien, Carlitos! Te has ganado otro cubo por trabajar como yo te dije. ¡Te está quedando precioso el perrito de plasticina!"

La educadora está usando un refuerzo concreto (el cubo de color) para reforzar la conducta de Carlitos: pero además el niño está recibiendo otro tipo de refuerzo. Recibe refuerzo social de la educadora, y lo acepta bien porque viene junto con el refuerzo concreto. Además, tiene la posibilidad de realizar una actividad que en sí es agradable y entretenida para él, como jugar con plasticina, y que nunca antes había hecho. Es muy probable que después de esta primera experiencia ya no sea necesario usar el refuerzo concreto con Carlitos para lograr que juegue con plasticina, y, de paso, la educadora ha empezado a adquirir características de un buen agente reforzador: ha mejorado la relación entre la educadora y el niño.

Muchas veces debemos recurrir al refuerzo concreto cuando comenzamos el entrena-

miento de algún hábito. En todos aquellos casos en que el niño no responda al refuerzo social (como en el caso de Carlitos) y también en aquellos casos en que el niño sienta temor o desinterés por alguna actividad. Partimos de la base que las actividades que realiza un niño en el jardín infantil no debieran ser ni amenazadoras ni aburridas. Sin embargo, el niño puede sentir temor o inseguridad ante lo desconocido y esto se refleja en una actitud angustiada o desinteresada. En todos estos casos, el asociar un refuerzo concreto a esa actividad puede cambiar diametralmente la disposición del niño.

Es importante recordar que debemos pa- rear siempre el refuerzo social con el refuerzo concreto, darlos simultáneamente, y poco a poco ir disminuyendo los refuerzos concretos para quedarnos finalmente sólo con el refuerzo social.

Actividades placenteras

Otro recurso que tenemos para reforzar las conductas deseables en un niño son las actividades placenteras. Hay una serie de actividades que son para el niño muy atractivas —y por lo tanto las busca—, que pueden servirnos para incentivar la realización de otras actividades para las que el niño no está tan bien dispuesto. Muchas veces los padres usan este sistema en forma intuitiva:

"Terminen de hacer sus tareas y luego pueden ver televisión", "ordenen su pieza y luego pueden salir a jugar". Se trata de condicionar

la actividad placentera a la realización de otra que no lo es tanto.

En un jardín infantil son muchísimas las actividades placenteras que podemos usar como refuerzo. En parte la propia intuición de la educadora le hará saber cuáles son esas actividades, y en parte una observación informal de cuáles son las actividades que los niños eligen espontáneamente en su tiempo libre. Jugar en el patio, escuchar música, pintar con acuarela, jugar a la ronda, escuchar un cuento, etc.

Hay algunas actividades que pueden ser usadas como refuerzo a todo el grupo, como es el caso de contar un cuento, escuchar música, o participar en algún juego colectivo. Otras veces podemos recurrir a actividades placenteras específicas en cada niño para reforzar determinados comportamientos. Más adelante veremos cómo puede usarse este método en forma sistemática, para ayudar al niño a integrarse a las actividades del jardín.

Refuerzos simbólicos

Una variación de refuerzos es el refuerzo simbólico. Volvamos al ejemplo de Carlitos, el niño que no respondía al refuerzo social.

Ya han pasado algunas semanas, y Carlitos ha mejorado visiblemente su integración a las actividades del jardín. Lo que todavía le cuesta es participar con otros niños en tareas colectivas. Hoy día la educadora ha programado la realización de un mural colectivo, en el que participará un grupo de 5

niños, entre ellos, Carlitos. Esta vez le propone al niño lo siguiente:

—Carlitos, hoy quiero que les ayudes a tus amiguitos a hacer un dibujo bien grande. Tienen que compartir los lápices y tratar de que quede lo mejor posible. Aquí tengo una tarjeta (le muestra una tarjeta de color, cuadriculada, con 20 casilleros). Si trabajas como yo te digo, te vas a ir ganando estrellitas que yo te voy a dibujar aquí (muestra los casilleros). Cuando completes toda la tarjeta vas a poder ir a jugar con los cubos que te gustan tanto.

Vemos que la educadora sigue usando los cubos como refuerzo concreto, pero esta vez no los entrega en forma inmediata a medida que el niño realiza la conducta deseable, sino que le entrega una estrellita. Estas estrellitas no tienen valor en sí, pero adquieren su valor porque podrán ser cambiadas por un juguete que sí tiene valor reforzante para el niño. Esto es lo que se llama refuerzo simbólico.⁵ Podemos usar distintas cosas como refuerzo simbólico: estrellas, puntos, fichas, piedrecitas, tapas de botellas, papelitos de colores, etc. El único requisito es que puedan ser cambiados por un refuerzo concreto o una actividad placentera. A partir de los 5 años el niño es capaz de retener el significado de las estrellitas o de los puntos. Con niños más pequeños es necesario usar objetos como fichas o tapitas. Es importante asegurarse que el niño capte la equivalencia entre el refuerzo simbólico y el refuerzo concreto. En una fase inicial se les puede enseñar esta equivalencia en forma de juego. Se les entregan las fichas, por ejemplo, y luego ellos las cambian por un juguete. Es bastante fácil que

el niño aprenda la equivalencia y rápidamente el refuerzo simbólico puede ser usado para incrementar conductas adaptativas. De hecho este sistema se ha usado con niños limitados intelectualmente y ha funcionado en forma satisfactoria.

El uso de refuerzos simbólicos tiene varias ventajas en relación a los refuerzos concretos. En primer lugar va enseñándole al niño a postergar la satisfacción inmediata de sus deseos (obtiene sólo un símbolo, debe esperar para obtener el premio).

Al principio puede ser la educadora quien determine cuándo cambiará la tarjeta por el premio: los primeros días, al terminar cada hora; más adelante, una vez al día, día por medio, hasta llegar a una vez por semana en niños mayores. En otros casos puede ser el mismo niño quien determine cuándo quiere cambiar su tarjeta: por ejemplo, puede cambiar la mitad de su tarjeta por un determinado juguete, pero si espera a completarla (lo que significa más tiempo) podrá obtener un juguete más atractivo.

Otra ventaja del sistema de refuerzos simbólicos es que puede ser usado en forma individual o en grupo. Cada niño puede tener su tarjeta y ganar puntos por distintas conductas o también puede haber una tarjeta grupal, en que todo el grupo gana puntos o estrellas para cambiarlas por una actividad común. En grupos en que se presentan problemas de conducta generalizados, este sistema es ideal.

La "tía" Pilar es una educadora que tiene a su cargo 25 niños en el nivel de transición. Se trata de niños que no han asisti-

do nunca antes a un parvulario, no han desarrollado hábitos de trabajos adecuados y les cuesta bastante seguir instrucciones. En las actividades libres no presentan muchos problemas, pero sí cuando se trata de realizar actividades sistemáticas de "apresto".

Hoy los niños están más alborotados que nunca y la "tía" Pilar les propone un juego. Divide a los niños en cinco grupos pequeños. Cada grupo se sienta alrededor de una mesa y recibe su material de trabajo. Cada grupo elige la actividad que más le gustaría realizar después de terminar el trabajo de apresto. Algunos eligen ir a jugar al patio, otros a la sala de música, etc. —Muy bien, ahora le voy a entregar a cada grupo una tarjeta (les muestra una tarjeta cuadrículada con 20 casilleros). A medida que vayan trabajando van a ir ganando puntos que yo voy a dibujar en la tarjeta de su grupo. El grupo que trabaje mejor, llenará antes su tarjeta. Cuando la tarjeta esté lista, el grupo que la llenó podrá salir a jugar en lo que eligió. ¡Ahora pueden empezar a trabajar! ¿De acuerdo?

Cuando usamos este sistema de refuerzos por grupo es increíble como mejora la conducta de los niños. Además del incentivo por ganar el premio, está la presión social que ejercen los demás niños sobre el que no cumple con su tarea, y el refuerzo social que obtiene cada uno de su grupo cuando gana puntos. De esta manera, son los propios niños los que se preocupan de superar sus problemas conductuales, y la educadora puede dedicar sus energías a controlar y guiar el trabajo de apresto.

Como podemos ver, en este caso, usar un sistema de refuerzos no implica introducir nada nuevo en el ambiente del niño. Se trata solamente de reordenarlo, capitalizar en beneficio del niño los recursos con que naturalmente contamos. Los niños, igual después de trabajar habrían tenido su tiempo libre, pero en este caso hemos transformado el tiempo libre en un refuerzo que hace más probable el buen comportamiento del grupo.

Otra ventaja del sistema de refuerzos simbólicos es que, una vez que el niño lo aprende, puede usarse para reforzar distintas actividades, y también se puede ir variando el refuerzo concreto. En el ejemplo que comentamos de Carlitos, para quien los cubos de colores eran un refuerzo muy atractivo, podría suceder que al cabo de un tiempo dejaran de interesarle. La educadora podrá seguir usando el mismo sistema de estrellitas, pero esta vez cambiándolas por otros objetos o actividades que atraigan al niño.

Una ventaja adicional es que cuando damos un punto, o una ficha, no interrumpimos la tarea del niño. Es decir, podemos reforzarlo sin que la actividad que está realizando pierda su continuidad.

Interrupción de una situación desagradable⁶

Existe otro tipo de refuerzo que generalmente opera sobre los adultos que tienen niños a su cargo: se trata de hechos que suprimen una situación desagradable.

La madre de Fernando y Carolina, de 6 y 5 años, ha tenido un día muy pesado, está

con dolor de cabeza. Los niños están jugando animadamente a los indios, saltan en la cama y gritan imitando los cantos de guerra de los pieles rojas. La televisión que está prendida contribuye al bullicio general.

Para la madre ésta es una situación desagradable. Irrumpe en el dormitorio de los niños y da un solo grito: por arte de magia se hace silencio, los niños interrumpen su juego e incluso bajan el volumen del televisor.

En este caso, el grito de la madre interrumpió una situación desagradable. Es probable que en el futuro, cuando se encuentre en una situación similar, grite nuevamente. Podemos decir que su conducta de gritar ha sido reforzada.

Es frecuente que conductas inadecuadas de los adultos, como gritar, pegar o enojarse, se mantengan porque reciben refuerzos de este tipo: ponen fin a situaciones dolorosas o desagradables. Una educadora que gritando a sus niños logra mantenerlos a raya se encontrará frente a una paradoja: sus niños le están enseñando a hablarles a gritos, porque sólo así obedecen. Aun cuando los gritos pueden ser muy efectivos para controlar a un grupo de niños, estaremos de acuerdo en que no es el ideal. Deteriora las relaciones entre la educadora y el niño, y además tiene consecuencias negativas para la misma educadora.

El problema reside en que a veces no nos damos cuenta cómo mantenemos conductas que no nos gustan porque reciben refuerzo del ambiente. Un niño pequeño también puede recibir refuerzos de este tipo.

Juanito, de 4 años, llega por primera vez al jardín. Está muy angustiado y no se atreve a jugar con los demás niños aun cuando la educadora le ha indicado que debe hacerlo. Los otros niños comienzan a hacerle burla y a reírse de él. Esto es para Juanito una situación muy dolorosa y desagradable. Ante esto se pone a llorar. Inmediatamente los niños dejan de burlarse, y la educadora, al verlo llorar, se acerca y lo saca del grupo.

El llanto de Juanito interrumpió una situación desagradable y, a partir de este momento, es muy probable que, cuando se encuentre en situaciones similares, llore nuevamente. Su conducta de llorar ha sido reforzada. En este caso, llorar no le ayuda mucho a integrarse al grupo de niños, pero por lo menos lo alivia, al interrumpir una situación dolorosa. Sin querer, accidentalmente, el grupo y la educadora le están enseñando a Juanito a ser un "llorón".

Existen muchas conductas desadaptativas que son mantenidas por este tipo de refuerzo, y a veces es bastante difícil modificarlas, porque se establece un círculo vicioso. Juanito, al recibir refuerzo por su conducta de llorar (se alivia), no puede poner en práctica otras conductas de acercamiento al grupo, que por un lado disminuyan su temor y por otro le ayuden a integrarse efectivamente al grupo.

C. PROGRAMA DE REFUERZOS

Definimos el refuerzo como una consecuencia agradable que sigue a una conducta y que hace que la conducta tienda a repetirse. Podríamos

decir que un refuerzo es algo que ocurre inmediatamente después de una conducta y que aumenta la probabilidad de que ésta se repita. Hablamos de probabilidad porque la conducta de las personas no es algo automático: si Pedrito ordena hoy todos sus juguetes e inmediatamente después su madre lo refuerza (lo felicita, le da un dulce o le da un beso), eso no significa que de ahí en adelante Pedrito ordenará siempre sus juguetes. Pero sí podemos decir que es más probable que los ordene después de haber sido reforzado por ello.

La mayoría de las conductas necesitan ser reforzadas para que se mantengan. Este principio de aprendizaje puede ser aplicado en forma sistemática para enseñarle a un niño determinados comportamientos, o para aumentar la frecuencia de algunas conductas que el niño tiene pero que realiza sólo de vez en cuando. Cuando aplicamos el uso de refuerzos en forma sistemática hablamos de *programa de refuerzos*.

Nos centraremos aquí en las condiciones que debe cumplir un programa de refuerzos para ser efectivo. Las conductas que van a reforzarse dependerán del educador o del padre que aplique este tipo de programas. Suponemos que se tratará siempre de reforzar aquellos comportamientos que mejoren la adaptación del niño a su medio y que le ayuden a desarrollarse como una persona sana, creativa y feliz.

Contingencia del refuerzo

Hay muchos hechos que pueden ser refuerzos potenciales, pero para que actúen realmente

como refuerzos deben darse en forma contingente a la conducta que queremos reforzar. Es decir, inmediatamente después que ocurra la conducta, de tal modo que el niño asocie la conducta realizada con la consecuencia agradable.

Manuel, de 4 años, es muy peleador con su hermanita de 2 años. Hoy día se ha portado especialmente tranquilo y prácticamente no ha peleado con ella durante toda la mañana. La madre quiere reforzarlo por su conducta y decide llevarlo al zoológico el fin de semana. El buen comportamiento ocurrió el día martes.

Aun cuando a Manuel le encanta ir al zoológico, este paseo no estará reforzando su conducta amistosa con la hermanita. Difícilmente podrá asociar ambos hechos. En este caso, la intención de la madre fue buena, la conducta de Manuel fue adecuada, y el refuerzo elegido, también; lo que no funcionó fue el momento de reforzar. El refuerzo no fue contingente a la conducta deseable.

Cuando trabajamos con niños pequeños es muy importante que los refuerzos sean dados en forma inmediata; si no, no se podrá captar la relación entre su comportamiento y el refuerzo. Con niños mayores y con adultos podemos aclarar verbalmente la contingencia del refuerzo cuando no puede darse en forma inmediata.

Podemos decir, por ejemplo: "Vamos a ir al cine, en premio porque hiciste a tiempo tus tareas", o "Hice este postre que tanto te gusta porque hoy te esforzaste y no peleaste con tu hermano durante toda la tarde".

Sin embargo, los refuerzos inmediatos son evidentemente los más efectivos y los que corrientemente operan en nuestra vida cotidiana. Si estoy conversando con alguien, lo sigo haciendo (mantengo mi conducta) si me presta atención en forma inmediata. Si hago una pregunta a un amigo y, una hora después, me dice: "¿Qué me preguntaste?", difícilmente seguiré hablando con él. Si al entrar a una habitación saludo a alguien, y diez minutos después esa persona me sonríe, difícilmente asociaré esa sonrisa a mi saludo inicial. . . ; es más, quizás ni siquiera lo note.

Esto explica por qué muchas veces educadores y padres se quejan porque a pesar de "reforzar" a sus niños éstos no aprenden las conductas adecuadas. La razón: esos refuerzos no son efectivos porque no son dados en forma contingente a la ocurrencia de la conducta que desean reforzar.

Frecuencia del refuerzo⁷

Como ya dijimos, el refuerzo aumenta la probabilidad de que una conducta se repita. Si queremos que un niño aprenda una nueva conducta y la repita, no basta reforzarlo una sola vez. En un comienzo deberemos reforzarlo cada vez que presente la conducta: esto es lo que se llama *refuerzo continuo*. Este tipo de programa supone que el educador deberá estar pendiente del niño para reforzar la conducta cada vez que esta aparezca. Sin embargo esto se aplica sólo al comienzo, cuando el niño recién empieza a ejercitar un determinado comportamiento. Más adelante el ideal es reforzarlo sólo de vez en cuando: es lo que se llama

programa de refuerzo discontinuo. El ambiente entrega en forma natural refuerzos discontinuos a los comportamientos adecuados: el educador se acerca a ratos al niño que está trabajando bien, felicita ocasionalmente a quien muestra conductas cooperativas, premia con aprobación las iniciativas personales y las conductas creativas, cuando las descubre. También el grupo de niños refuerza los comportamientos adecuados en forma intermitente: con aprobación, con atención, con demostraciones de afecto.

Las conductas que se refuerzan en forma continua se adquieren más rápidamente que las que se refuerzan en forma intermitente. Y las que se refuerzan en forma intermitente se mantienen durante más tiempo que las que son reforzadas en forma continua. Luego, el ideal al aplicar un programa sistemático de refuerzos es comenzar por un refuerzo continuo (reforzando cada vez que aparezca la conducta) y, una vez que la conducta se aprendió, continuar con refuerzo intermitente (reforzando sólo de vez en cuando).

Efectividad del refuerzo

Aun cuando hay algunos hechos o estímulos que pueden ser reforzantes para cualquier niño, también es cierto que hay preferencias individuales, y no todos reaccionan igual ante los mismos estímulos.

Para un niño que nunca ha tenido en su poder juguetes, un conjunto de cubos de madera descoloridos puede ser un estímulo tremendamente atractivo, que servirá para reforzar cualquier comportamiento. Si se trata de

un niño que viene de un ambiente muy estimulador, en el que ha tenido la oportunidad de manipular juguetes de distintos tipos, es probable que estos mismos cubos descoloridos no le resulten atractivos. Y, sin embargo, para este niño quizás sea sumamente entretenida la oportunidad de jugar con barro, algo que en su casa no le permiten hacer.

También es útil recordar que aquello que nos gusta a nosotros no necesariamente debe gustarle a los demás. Esto es algo que a veces nos cuesta aceptar: si a mí me gusta la ópera, ¿cómo pueden los demás preferir la música pop? Si a mí me fascina leer versos en voz alta, ¿cómo es posible que los demás se aburran con esta actividad?

Cuando trabajamos con niños, la diferencia entre nuestras preferencias y las de los niños puede ser más marcada. Esto hace necesario centrarnos en los niños cuando vamos a elegir refuerzos para ellos.

Una manera de no equivocarse es observarlos, y ver qué es lo que eligen espontáneamente, y lo más seguro es preguntarles a los mismos niños qué es lo que más les gusta.

Si tratamos de ayudar a un niño en especial y queremos planear un programa de refuerzos para instaurar algún comportamiento, puede ser de utilidad conocer su *historia de refuerzos*. Es decir, conocer cuáles son aquellos objetos que habitualmente le han servido de refuerzo, cuáles son los que busca, cuáles los que quisiera y nunca ha obtenido. También en este punto es interesante averiguar hasta qué punto es un niño que responde al refuerzo social, si reacciona positivamente frente a palabras cariñosas, a demostraciones de afecto, a la atención de los adultos. Si nos encontramos

con un niño cuya historia nos indica que cada vez que los adultos se fijan en él (le prestan atención) es para castigarlo, para ridiculizarlo, para exigirle, es obvio que la atención de los adultos no será para él un refuerzo positivo, y no tendría sentido usarla para estimular al niño.

Este es un típico caso en que un estímulo tiene un valor positivo para la mayoría de los niños, pero para otros no. En este caso deberíamos usar otro tipo de refuerzo, refuerzo concreto, y parearlo con refuerzo social, hasta que el niño comience a responder positivamente frente al refuerzo social.

También es importante recordar que los estímulos positivos no conservan sus características para siempre: aquello que nos interesa hoy, puede aburrirnos mañana. En este sentido, cuando usamos un determinado refuerzo debemos preocuparnos del *efecto de saciedad*. Cuando usamos refuerzos primarios, como el alimento, esto es bastante obvio: no podremos usar el alimento como refuerzo cuando los niños acaban de tomar su colación. En este caso el alimento pierde su valor de incentivo. Pero esto ocurre no sólo con los refuerzos primarios. Una actividad placentera también puede "saciar" al niño, aburrirlo, y en ese sentido es importante ir variando los refuerzos que usamos.

Si recordamos los refuerzos simbólicos (estrellitas, fichas, puntos, etc. que se cambian por un refuerzo concreto), una de sus ventajas es justamente que podemos ir variando los refuerzos que damos al niño. Y al usar refuerzos simbólicos es bastante sencillo superar el problema de "saciedad" porque es el mismo niño

quien decide cuándo un refuerzo concreto deja de ser atractivo, y lo cambia por otro.

Finalmente volvemos a recalcar que cualquiera sea el tipo de refuerzo que se use en un programa de aprendizaje, debemos tender a llegar finalmente al uso de refuerzos sociales, que es el modo natural que tiene el ambiente de controlar los comportamientos adecuados.

Repertorio de conductas

Si bien es cierto que cualquier conducta que recibe refuerzo tenderá a repetirse, también es cierto que para poder reforzar una conducta ésta debe formar parte del repertorio de conductas que el niño tiene. Esto, que parece bastante obvio, se nos olvida a veces cuando tratamos de educar a niños que tienen un repertorio conductual pobre, ya sea por falta de oportunidades de aprendizaje, o porque presentan algún déficit en sus capacidades.

Si queremos reforzar a un niño por ponerse solo su delantal, debemos averiguar primero si sabe hacerlo. Si queremos reforzar a un niño por jugar cooperativamente con sus compañeros, debemos averiguar si alguna vez ha tenido la oportunidad de hacerlo y si posee en su repertorio de conductas las destrezas necesarias para ello. Si queremos reforzar a un niño por trabajar concentrado en armar un rompecabezas, debemos averiguar primero si es capaz de hacerlo.

Cuando nuestro objetivo es enseñarle al niño conductas que no están en su repertorio conductual, debemos recurrir a otros métodos distintos del simple programa de refuerzos. La

mayoría de los educadores los utiliza en forma intuitiva, y no por eso menos efectiva. Los exponremos aquí en forma más sistemática para quienes recién se inician en la aventura de educar o para quien más de una vez se ha dado por vencido frente a las dificultades que presentar un niño para aprender tareas complejas.

Rosita, 5 años, asiste por primera vez al jardín infantil. Está en el nivel de transición, en que la mayoría de los niños es capaz de trabajar en material de apresto, con lápiz y papel, por períodos de 15 minutos. Rosita no ha tenido nunca la oportunidad de trabajar con lápiz y papel. La posibilidad de reforzarla por trabajar concentrada por períodos de 15 minutos, sería utópica: la educadora correría el riesgo de no poder reforzarla nunca.

Lo que sí puede hacer es ir diseñando tareas que se aproximen cada vez más a la meta deseada (trabajar durante 15 minutos con lápiz y papel), e ir reforzando a Rosita por lograr cada una de ellas en forma progresiva. Podría empezar por dejarla trabajar libremente con lápices de cera, y reforzarla por esa conducta. Una vez que la niña se ha familiarizado en esta tarea, podría pedírsele que trabajara con lápices de colores, y reforzarla por ello. Una vez lograda esta etapa podríamos reforzarla por trabajar concentrada durante 5 minutos, siguiendo instrucciones en una tarea con lápiz y papel, y así sucesivamente hasta lograr que la niña sea capaz de trabajar al mismo nivel que el resto de sus compañeros.

En este ejemplo la meta que debe lograr Rosita está bastante lejos de sus comportamientos habituales. Aunque tiene la capacidad de hacerlo, sería muy difícil que de un día para otro la niña adquiriera el hábito de trabajo que sus compañeros han logrado después de meses de entrenamiento. El método usado por la educadora es el de diseñar distintas etapas, que parten de las conductas que la niña sí es capaz de realizar, hasta llegar a la conducta más compleja, que es la meta de este programa. Se trata de un programa de *aproximaciones sucesivas*.⁸

La idea es ir reforzando el logro de cada una de las etapas, y es lo que se llama *refuerzo de aproximaciones sucesivas*. Cuando la niña ya ha completado satisfactoriamente una etapa, dejamos de reforzarla y empezamos a reforzar la siguiente. Este punto es muy importante para poder llegar a la meta propuesta: nunca debemos saltarnos una etapa, tampoco podemos pasar a la etapa siguiente si no se ha logrado satisfactoriamente la anterior. Si Rosita no logra manejar y familiarizarse con los lápices de cera, difícilmente podrá dominar el uso de lápices de colores.

El método de las aproximaciones sucesivas debería ser una regla de oro en educación: dividir las tareas complejas en pequeñas etapas, ir avanzando desde lo más fácil a lo más difícil, no pasar a la etapa siguiente hasta no haber logrado la anterior, reforzar cada uno de los pequeños logros. Este método no sólo es productivo y reforzante para los niños, sino también para los educadores. Es fundamental ponernos metas educativas que sean factibles: el mejor educador no es el que exige más, sino el que se pone metas reales y va aumentando

las exigencias en forma progresiva, a medida que los niños van superando pequeñas etapas. Un programa de este tipo supone además que siempre se parte del niño: de sus habilidades actuales, para ir progresando hasta alcanzar las metas educativas que nos hemos puesto para todo el grupo.

El refuerzo de aproximaciones sucesivas se aplica tanto para los aprendizajes de destrezas académicas como para el aprendizaje de conductas sociales, tal como veremos al analizar casos típicos de problemas que presentan los niños en el jardín infantil.

Los refuerzos que se usan en estos programas pueden ser de cualquier tipo, dependiendo de las condiciones que hemos analizado en los capítulos anteriores.

Pedrito, de 4 años y medio, es hijo único y viene de un hogar en que lo sobreprotegeron mucho. Asiste desde hace varios meses al jardín infantil; su integración en general ha sido buena, pero aún no ha podido lograr ciertas conductas que la mayoría de sus compañeros ya han logrado, como, por ejemplo, ponerse solo el delantal.

La educadora lo motiva para que se vista solo y es evidente que Pedrito no sabe por dónde empezar: es una conducta que nunca ha tenido la oportunidad de aprender. La educadora divide entonces la tarea en pequeñas etapas: ponerse una manga, ponerse la otra, abrocharse. Sin embargo, aun estas etapas son demasiados difíciles para Pedrito, y la educadora debe hacer algo más: enseñarle cómo vestirse, dándole una ayuda directa. Por ejemplo, mostrándole cómo se toma el puño y guiándole la

mano, ayudándole a introducirla en la manga. En una etapa posterior, mostrándole cómo se toma el ojal, introduciendo el botón a medias, para que Pedrito termine de hacerlo.

En este caso la educadora está *ayudando físicamente* a Pedrito a ponerse el delantal. Pero, ¿qué diferencia hay entre esta educadora y otra que simplemente viste al niño que no es capaz de hacerlo solo? En realidad las diferencias son bastantes: en este caso, se trata de guiar físicamente una conducta, y reforzar al niño por hacerlo, y poco a poco ir disminuyendo la ayuda en las etapas que el niño es capaz de lograrlo por sí solo, para ir ayudándolo en otras más complejas. La idea es que la ayuda tenga como objetivo que el niño realice una conducta que nunca antes había hecho, y que reciba refuerzo por ello, y que poco a poco la ayuda vaya disminuyendo hasta desaparecer.

La ayuda física puede ir reemplazándose por *ayuda verbal*, que equivale a "soplarle" al niño lo que debe hacer: ahora toma la manga, ahora mete la mano, muy bien, trata de tomar la otra... , etc.

Cuando se trata de enseñarle a un niño destrezas nuevas para él, es habitual usar este tipo de ayuda. Pero es fundamental ir disminuyendo gradualmente las ayudas, a medida que el niño va avanzando, y junto con eso ir reforzando cada pequeño logro.

Es muy tentador guiar la mano del niño cuando dibuja, para "que le salga mejor", o "soplarle" lo que debe hacer o decir, para que su conducta sea óptima. Pero el riesgo que se corre al usar estos métodos más allá de lo indispensable es que el niño se acostumbre a

ellos y los siga usando como una muleta, aun cuando ya es capaz de caminar sobre sus dos pies. En estos casos es responsabilidad del educador ir quitando las "ayudas", porque para el niño es muy cómodo usarlas, y difícilmente prescindirá de ellas por iniciativa propia.

Otro recurso que tenemos para enseñarle a un niño comportamientos que no están en su repertorio conductual es proporcionarle *un modelo*. La mayoría de las conductas más complejas las aprendemos imitando a otros que nos sirven de modelo.

Tendemos a repetir aquellas conductas que son reforzadas en los demás. Esto es lo que se llama *refuerzo vicario*,⁹ el refuerzo que obtiene otra persona y que influye en nuestro propio comportamiento.

Veremos más en detalle lo que es el aprendizaje por imitación en el capítulo dedicado a este tema. Pero nos interesa recalcar aquí que, al trabajar con niños que tienen un repertorio de conductas restringido, el observar la conducta de sus compañeros es una fuente inagotable de aprendizaje. En ese sentido, cuando reforzamos a un niño por un comportamiento adecuado, no sólo estamos haciendo más probable que el niño repita ese comportamiento, sino que, además, estamos aumentando la probabilidad de que el resto de los niños repitan ese mismo comportamiento.

A veces es difícil, ya sea a través de aproximaciones sucesivas o de ayuda física, lograr que un niño aprenda una conducta nueva. Sobre todo si ésta es compleja, como, por ejemplo, ser sociable, bailar, darse vueltas de carnero. . . , etc. En todos esos casos podemos usar a otro niño como modelo. El programa de refuerzo puede aplicarse al modelo: en ese caso

se trataría de un refuerzo vicario. El niño aprende a asociar una determinada conducta con un refuerzo observando al modelo. Y también se puede aplicar al niño que aprenda, reforzándolo por imitar la conducta del modelo.

2. APRENDIZAJE POR IMITACION

a) GENERALIDADES

Los niños aprenden a repetir aquellas conductas que reciben refuerzo y a evitar aquellas que reciben castigo. En ese sentido los conceptos de refuerzo y de castigo son fundamentales cuando queremos explicar el comportamiento. Sin embargo, existe otra fuente importantísima de aprendizaje: la observación de modelos.

La mayoría de las conductas que tenemos en nuestro repertorio conductual las aprendemos observando a otros, sobre todo las conductas más complejas, como modales, actitudes, formas de conversar, estilos de comportamiento, etc.

El hombre no sólo aprende de su experiencia, también puede aprender de la experiencia de los demás. Esto gracias a su capacidad de observar y de retener lo que observa en forma de imágenes, que le permiten repetir en el futuro lo que ha observado. Gracias a esta capacidad de aprender de la experiencia de los demás es que el hombre ha podido progresar como lo ha hecho. Pensemos en conductas tan familiares para nosotros como hablar, y que sin embargo son tan complejas. ¿Qué sucedería si cada niño debiera inventar su propio lenguaje? Felizmente no hay necesidad de ello. Por

imitación aprende en poco tiempo lo que la especie humana se demoró siglos en desarrollar. Lo mismo ocurre con muchas otras conductas que son necesarias para la adaptación y la supervivencia: las aprendemos observando a quienes nos rodean.

Marta, de 5 años, se reintegra hoy al jardín después de haber estado una semana ausente. La educadora le pide a Josefina, también de 5 años, que explique a su compañera en qué consiste el trabajo que deben hacer, ya que las instrucciones se dieron mientras Marta estuvo ausente. Josefina asume gustosa la tarea y al observarla nos damos cuenta de que da las instrucciones usando casi las mismas palabras que usó la educadora, haciendo los mismos gestos y adoptando las mismas posturas. Es una imitación casi perfecta. Esto sorprende bastante a la propia educadora, ya que su intención fue que los niños aprendieran las instrucciones sobre cómo hacer el trabajo y no su estilo de comunicarla...

Uno de los aspectos más interesantes del aprendizaje por imitación es que se da en forma casual: ni el modelo se da cuenta de que está sirviendo de modelo, ni el observador se da cuenta de que está aprendiendo. Esto tiene como ventaja que el aprendizaje de conductas bastante complejas se da en forma rápida y sin necesidad de planificación, pero supone también riesgos: en todo momento estamos sirviendo de modelos para nuestros niños, aun cuando no nos demos cuenta o no tengamos la intención de hacerlo. Esto implica que al tra-

bajar con niños, sobre todo con niños pequeños, estamos enseñando formalmente determinadas tareas y, a la vez, informalmente, modos de comportamiento, estilo de comunicación, modales, gestos e incluso estilo de expresión emocional.

b) A QUIEN IMITAMOS

Constantemente estamos observando a otras personas pero no imitamos todos sus comportamientos. El aprendizaje por observación sigue ciertas reglas que determinan qué imitamos y a quién imitamos.¹⁰

El primer requisito para aprender imitando es prestarle atención al modelo. En todo momento estamos siendo bombardeados por una infinidad de estímulos, pero felizmente no los captamos todos. La atención actúa como una especie de filtro, seleccionando algunos, mientras el resto pasa desapercibido. ¿De qué depende que nuestra atención sea atraída más por algunos modelos que por otros? En primer lugar, de las características del modelo.

Está comprobado que los niños imitan más a las personas más significativas en sus vidas: sus padres, sus hermanos, sus educadores, que generalmente son los que observan con más frecuencia.

También es fundamental la relación afectiva que tenga el niño con el modelo: imita más a quien tenga con él una relación cálida y afectuosa. Esto implica que si queremos servir de modelo a nuestros niños debemos previamente establecer con ellos una buena relación afectiva.

Otro factor importante es el prestigio que tiene el modelo: se imita más a las personas de mayor prestigio. Este es un recurso que conocen bien las empresas de publicidad: usan como modelo a una persona famosa o de prestigio, y así aumenta la probabilidad que el público imite su conducta (consumiendo un determinado producto). Mientras mayor es el prestigio del modelo, mayor la probabilidad de ser imitado.

Esta regla también es válida cuando trabajamos con niños. Pensemos que el padre y el educador son para el niño las personas más importantes, las de mayor prestigio. Y esto no se refiere sólo a la relación niño-adulto, también ocurre que entre los niños hay algunos que son más populares que otros, resultan más atractivos y son buscados por el resto. Estos niños son frecuentemente imitados por sus compañeros... tanto en las buenas como en las malas conductas. Son niños líderes en su grupo, y es posible que podamos adecuar el comportamiento de todo el grupo si logramos cambiar el comportamiento de aquel niño que sirve de modelo.

c) QUE IMITAMOS

Aun cuando el modelo nos resulte muy atractivo, no imitamos todos sus comportamientos. Aquí también nuestra atención se centra sólo en algunos. Uno de los factores que determinan qué conductas vamos a imitar es la utilidad que esa conducta tenga para nosotros. De alguna manera vamos seleccionando aquellas conductas que son más funcionales.

La madre de Juanita, que es una excelente cocinera, comenta, decepcionada, que su hija de 20 años ¡es incapaz de freír un huevo! En innumerables oportunidades Juanita acompaña a su madre mientras cocina, pero nunca le ha prestado atención.

Dentro de un mes Juanita va a casarse, y a su futuro marido le gusta la buena cocina. La madre nos comenta que, inexplicablemente, los últimos días Juanita se instala a su lado mientras cocina, y está pendiente hasta de los más mínimos detalles de su conducta.

Para nosotros, el comportamiento de Juanita no resulta tan inexplicable. Hasta hace un tiempo para ella cocinar era una conducta sin mayor trascendencia. En este momento, ante la proximidad de su matrimonio, el saber cocinar es algo fundamental. En primer lugar, porque si no cocina no come, y, en segundo lugar, porque aprender a cocinar bien es una forma de agradar a su futuro marido. Juanita tuvo frente a ella un modelo de conducta durante mucho tiempo sin que hubiera aprendizaje; en el momento en que esa conducta adquiere para ella un significado distinto, le presta atención y la aprende.

Nuestro repertorio de conductas también determina en parte a qué conductas del modelo prestaremos más atención.

Una educadora que recién comienza a trabajar y tiene por lo tanto un repertorio de conductas, en relación al trato con los niños, muy restringido, estará muy atenta a todos los comportamientos de la instructora que le sirve de modelo.

Una educadora con más experiencia, que tiene un repertorio de conductas más amplio, seleccionará del modelo sólo aquellas conductas que sean una novedad para ella y que sean funcionales para determinadas situaciones.

En el caso de los niños, mientras más pequeños, más expuestos están a imitar a sus modelos, ya que la mayoría de las conductas observadas son para ellos una novedad.

d) EFECTOS DEL APRENDIZAJE POR IMITACION

Carolina es muy tímida y siente mucho afecto por su Educadora, quien varias veces le ha pedido que cante delante de sus compañeros, pero le da vergüenza hacerlo. Hoy, Margarita, su mejor amiga, se pone de pie y comienza a cantar ante el grupo de niños. Cuando termina, todos la aplauden entusiasmados, y la Educadora se acerca y la abraza.

Momentos después, Carolina también se pone de pie y logra por fin vencer su timidez cantando frente a todo el grupo.

En este caso el refuerzo que recibió Margarita (aplausos, abrazo de la Educadora), actuó como refuerzo vicario para Carolina. Es decir, le permitió asociar la conducta de cantar ante el grupo con una consecuencia muy agradable.

En general, imitamos más aquellos comportamientos que tienen consecuencias agradables para el modelo:¹¹ es decir, aquellas que reciben refuerzo.

Las consecuencias que tiene para el modelo la conducta que realiza es otro factor que determina qué conductas serán imitadas y cuáles no. En ese sentido, cuando en un grupo de niños uno de ellos es reforzado, los demás reciben también indirectamente —en forma vicaria— ese refuerzo.

Cuando un modelo recibe castigo por las conductas que realiza, aquellos que lo observan aprenderán a *inhibir* ese comportamiento.¹²

Volvamos al ejemplo de Carolina, la niña tímida, y supongamos que la situación que se da sea un poco distinta:

Margarita, la mejor amiga de Carolina, se pone de pie y comienza a cantar ante el grupo de niños. Los demás comienzan a reírse y a hacerle burla. La Educadora, visiblemente enojada, le llama la atención y le pide que se calle porque está desordenando al grupo. Luego la manda a trabajar sola a un rincón de la sala.

Es poco probable que después de observar esta experiencia Carolina se atreva a cantar delante de sus compañeros. Aunque el comportamiento de Margarita no fue muy adecuado, porque su "actuación" fue inoportuna, en una situación que no correspondía, e interrumpió el trabajo de sus compañeros, seguramente su amiguita no será capaz de razonar así. Para ella quedará claro que para la conducta de actuar frente a sus compañeros las consecuencias son muy negativas, y más vale no intentarlo.

Muchas veces nos encontramos frente a niños que, aunque nunca han tenido experiencias negativas en su contacto con los demás, son muy tímidos y temerosos en su interacción

social. Es probable que muchos de ellos hayan aprendido, por observación, a relacionar estos comportamientos con situaciones dolorosas y desagradables.

Hemos visto que a partir de la observación de un modelo el niño puede aprender conductas nuevas, que no estaban en su repertorio, y también a inhibir conductas cuando, por observación, las asocia con castigo. Un tercer efecto que puede tener el observar a un modelo es el de *facilitación*.¹³ Se trata de conductas que están en nuestro repertorio, que sabemos hacer, pero que no las hacemos hasta que "otro empiece primero". Un caso típico es el de aplaudir en una función de teatro: siempre hay uno que empieza primero y el resto lo sigue. En grupos de niños el *efecto facilitador* de un modelo sobre la conducta del grupo es algo que podemos observar frecuentemente.

Un grupo de niños entre 5 y 6 años han ido a la playa en un paseo de curso. Aunque todos han tenido la experiencia previa de haberse bañado en el mar, todos observan desde la orilla sin que nadie se atreva a meterse. Rodrigo, uno de los más osados, se decide y se lanza al agua, y comienza a chapotear. Acto seguido, todo el grupo lo sigue, y en pocos minutos están todos en el agua.

La conducta de Rodrigo tuvo un efecto facilitador sobre la conducta de los demás.

Este tipo de efecto no se refiere sólo a conductas positivas, también pueden facilitarse conductas desadaptativas, y esto es algo con lo que están familiarizadas muchas educadoras. El primer día de clases, basta con que un niño

comience a llorar, para que de inmediato un coro de llantos lo acompañe... Durante alguna actividad que exige concentración, basta con que uno se tiente de risa para que el resto del grupo irrumpa en carcajadas. Podríamos decir que este efecto de facilitación es casi un efecto de contagio.

e) TIPOS DE MODELO

Modelos reales

La mayoría de los ejemplares que hemos dado en este capítulo corresponde a modelos reales, "in vivo". Se trata de personas que pertenecen al ambiente natural del niño y a quienes él tiene la oportunidad de observar. Pueden ser adultos o niños como él. En la mayoría de los casos el aprendizaje se da en forma casual, tal como lo hemos visto; no hay intención de enseñar ni intención de aprender. Sin embargo, estos modelos reales pueden usarse en forma intencional, dirigida, para lograr que el niño aprenda determinadas destrezas o conductas. Una Educadora está sirviendo de modelo intencional cuando hace una demostración a los niños para que aprendan, por ejemplo, un baile, o cómo tomar las tijeras, o cómo saludar en las mañanas.

Recordemos que el aprendizaje por imitación es el método por excelencia que ocupa el niño para aumentar su repertorio de conductas. En ese sentido, en vez de dejarlo completamente al azar, podemos capitalizarlo para nuestras metas educativas.

Los mismos niños pueden servir de modelos intencionales para sus compañeros.

En ese caso "programamos" el ambiente de tal modo que el niño tenga oportunidad de observar en forma frecuente a quién le está sirviendo de modelo, y tratamos de crear las condiciones óptimas para que se realice el aprendizaje. En la elección del modelo debemos recordar sus características: que sea atractivo para el niño, que tenga con él una buena relación. Un factor importante, que no hemos mencionado, es la *similitud* que tenga el modelo con el observador: imitamos con mayor facilidad a quienes son más semejantes a nosotros. En ese sentido un niño imitará más fácilmente a otro niño que a una niña y también imitará más fácilmente a un niño de su misma edad que a otro menor.

Modelos simbólicos

Una fuente riquísima de aprendizaje, y a la vez de entretenimiento, son los cuentos. Escuchando cuentos el niño aprende una serie de actitudes, valores, incluso modos de comportamiento. Los personajes de los cuentos actúan como *modelos simbólicos*. Lo de simbólico se refiere a que no son reales sino imaginarios.

Valores como la bondad, la honestidad, el trabajo, la ayuda a los demás, la justicia, son generalmente transmitidos a través de cuentos en que, inadvertidamente, el niño los va captando a medida que se entretiene. Por la estructura de los cuentos, la atención del niño está asegurada, porque los personajes son sumamente atractivos para él. Allí aprende que el que dice la verdad siempre tiene su premio (refuerzo), los malos (brujas, ogros) siempre re-

ciben castigos, que el trabajo y la bondad siempre son recompensados, etc.

Por aprendizaje simbólico los niños aprenden otras conductas más complejas, y que a veces pasan para muchos adultos inadvertidas: se trata de todas las conductas ligadas al desempeño del rol sexual. La niña aprende una serie de comportamientos que son esperables en una mujer a partir de lo que escucha de los personajes femeninos de los cuentos: las niñas deben ser trabajadoras, humildes, discretas, coquetas. Los hombres deben ser fuertes, valientes, inteligentes, trabajadores, competitivos. Aun cuando los comportamientos típicamente femeninos y masculinos han cambiado muchísimo en los últimos años, los estereotipos que se transmiten a los niños a través de los cuentos infantiles siguen siendo los mismos.

Contar cuentos es una manera entretenida de enseñar, y podemos sacarles más partido del que imaginamos. En Psicoterapia Infantil es frecuente usar los cuentos para ayudarle a un niño a superar algunos problemas. Y esto mismo es una herramienta que puede ser muy útil a la Educadora. A través de cuentos pueden crearse situaciones en que un personaje (modelo simbólico) realice conductas que le signifiquen consecuencias agradables (refuerzo), y que tenga un efecto facilitador sobre los niños. Puede ser un buen sistema para motivar actividades nuevas, y también para ayudarlo a enfrentar situaciones que le producen temor.

La "tía" Mónica, que tiene a su cargo un grupo de niños entre 4 y 5 años, está preocupada porque la próxima semana comienza el plan de vacunación en el jardín. Algunos niños ya se han enterado y varios

han demostrado temor ante la idea de vacunarse y están "contagiando" al resto. Tía Mónica decide contarles un cuento:

"Había una vez un perrito que se llamaba Cachupín, y que vivía con su papá y su mamá en una granja. Era un perrito muy simpático, de color blanco con manchitas negras y una colita que movía siempre que estaba contento. Tenía muchos amigos entre los animalitos de la granja, sobre todo era muy amigo de un grupo de perritos que vivían en la vecindad. Esa mañana, al levantarse, escuchó mucho ruido de conversación entre los animales. Como era muy curioso se acercó a un grupo de chanchitos para ver de qué se trataba: "Acaba de llegar el médico veterinario y va a vacunar a todos los animales de la granja", dijo uno. "¡Qué bueno!", contestó una chanchita. "Ya pensaba que no iba a venir. Ojalá que me vacune lo antes posible, así no me voy a enfermar durante el invierno".

"Cachupín no sabía muy bien qué era esto de las vacunas, y sin saber por qué empezó a sentir un poquito de susto. No quiso conversar con nadie, ni preguntar qué eran las vacunas, y corrió hacia unos árboles donde se quedó muy quietecito. "Aquí me voy a quedar hasta que se vaya el doctor. ¡No quiero que me vacunen!" Desde donde estaba podía ver perfectamente la enfermería, que era el lugar donde estaban vacunando a los animales. De repente vio salir de la enfermería a sus amigos los perritos, y se veían muy contentos moviendo sus colitas. Un poco avergonzado, Cachupín se acercó a la enfermería y se asomó

por la ventana. Vio como el médico tomaba a uno de sus amigos y le daba unas gotitas en la boca, diciéndole: "¡Listo! Ya estás vacunado, y aquí tienes un hueso de premio por haberte portado tan bien!"

"Ustedes saben que un hueso para los perros es igual que un chocolate para los niños.

"Cachupín pensó que había sido un tonto por tener miedo, y entró corriendo a la enfermería. Se paró delante del médico, moviendo su colita y ladrando para que se fijaran en él.

"¡Cachupín! —le dijo el médico que lo conocía desde guagüita—, ¡qué bueno que llegaste! Casi te quedas sin vacuna, porque estaba listo para irme". Lo tomó en brazos y le dio sus gotitas. Luego, dándole una palmadita en el lomo y su hueso de premio, se despidió de él.

"Cachupín salió feliz, moviendo su colita y chupando su hueso. Estaba muy contento porque había aprendido que nunca debemos asustarnos de lo que no conocemos hasta no saber de qué se trata".

En este cuento, Cachupín sirve de modelo a los niños. Si nos fijamos bien, hay bastante similitud entre el perrito y los niños. Por sus características es un modelo atractivo (simpático, querido por sus amigos) y está en una situación que es bastante similar a la de los niños que están escuchando: siente temor ante la posibilidad de recibir una vacuna, que es una situación que no conoce. Además, dentro del mismo cuento el personaje aprende también imitando a sus amigos, que le sirven de modelo.

Es muy probable que después de escuchar esta historia, sean menos los niños que sientan temor ante la idea de ir a vacunarse.

Otro tipo de modelos simbólicos los proporcionan las películas y los programas de televisión. También allí los personajes están transmitiendo modelos de comportamiento, actitudes, valores, a los niños que los observan. Como educadores no siempre podemos controlar los modelos de comportamiento que se están transmitiendo a los niños, sobre todo a través de la televisión. A veces resulta muy evidente cuál fue la fuente de aprendizaje de algunas "modas" entre los niños: modismos, estilos de lenguaje, gestos. Felizmente, muchas de estas "modas" son tomadas sólo como un juego y no son determinantes en el desarrollo de los niños.

La exposición a este tipo de modelo simbólico es casual y no planificada. Pero podemos también usar esta fuente de aprendizaje para transmitir, en forma sistemática, algunas actitudes, valores o conductas deseables a los niños. En nuestro medio las posibilidades de crear películas o programas de televisión con fines educativos son muy remotas pero podemos recurrir a otros medios. Por ejemplo, los títeres, o las dramatizaciones, que nuevamente nos dan la oportunidad de educar entreteniéndolo.

El uso de títeres como modelo simbólico no requiere de una escenificación muy complicada, ni siquiera de un argumento muy elaborado. Un simple diálogo entre dos títeres puede servir de modelo para los pequeños observadores.

Las dramatizaciones de cuentos o de situaciones cotidianas agregan un elemento adicio-

nal al aprendizaje. El niño no sólo aprende observando, sino que tiene la oportunidad de actuar como el modelo. Esto es lo que se llama *juego de roles* (rol playing), que es otra de las maneras que tiene un niño de ir aprendiendo nuevos comportamientos. Va ejercitando las conductas que ve en sus modelos. El juego de roles es algo que los niños hacen espontáneamente, pero podemos usarlo en forma sistemática para ayudarles con algunas conductas que son más difíciles o frente a las cuales no se sienten muy seguros. La posibilidad de ejercitar un comportamiento nuevo es fundamental para su aprendizaje, y esto es lo que ocurre en el juego de roles.

Si retomamos la historia de "Cachupín" que inventó la Educadora para ayudar a sus niños a superar el temor por las vacunas, la siguiente etapa podría haber sido una dramatización del cuento, en que, por turno, a cada niño le tocara desempeñar el rol de "Cachupín"; así, jugando, podrían experimentar más de cerca el enfrentarse a una situación temida sin tener consecuencias desastrosas.

Los cuentos y los juegos de roles tienen un atractivo muy especial para los niños. Al fomentarlos en las actividades educativas estamos asegurándonos el interés y la atención de todos y, a la vez, estamos ejercitando la imaginación del niño, lo que es fundamental para su desarrollo cognitivo.

3. CASTIGO

a) PRINCIPIOS GENERALES

Hablamos de castigo cuando una consecuencia desagradable sigue a una conducta. El resultado habitual es que la conducta tienda a no repetirse. El medio ambiente castiga en forma natural aquellos comportamientos inadecuados. Si al tocar una estufa encendida nos quemamos, es probable que no repitamos más esa conducta. Lo mismo sucede al meter los dedos en un enchufe y recibir un golpe de corriente, al pasarnos una luz roja del semáforo y tener que pagar la multa, o al llegar tarde a un concierto y no poder entrar. Hay una tendencia a evitar aquellas conductas que tienen consecuencias dolorosas o desagradables.

Existen distintos tipos de castigos. Castigos físicos: consisten en estímulos que nos producen dolor físico (un golpe, una palmada, un shock eléctrico, calor intenso, etc.). Castigos psicológicos: aquellos sucesos que nos producen desagrado o dolor síquicos, lo que nos apena, nos avergüenza o nos atemoriza: una reprimenda, una burla, un insulto, una amenaza. También hay castigos que consisten en suprimir un estímulo placentero o una situación agradable: interrumpir un juego, quitar un dulce, apagar la televisión cuando estamos viendo un programa entretenido, quitar un juguete.

El sentido común nos dice que al trabajar con niños es preferible no recurrir al castigo (aun cuando, no hace muchos años, el castigo era el método correctivo por excelencia). En es-

te capítulo analizaremos qué nos dice la Psicología del Aprendizaje sobre esta afirmación.

El castigo es un método muy efectivo para suprimir conductas inadecuadas, y bastante rápido; sin embargo, su uso presenta algunos problemas y trae consecuencias que no siempre son las más deseables.

Cuando estamos educando no nos interesa solamente suprimir los comportamientos inadecuados, sino también fomentar otros que son más adaptativos y en general promover el desarrollo integral del niño.

Castigar puede ser muy efectivo para suprimir en el momento un comportamiento que nos parece negativo, pero, a menos que el castigo sea muy severo, no nos asegura que ese comportamiento no volverá a repetirse. A veces la conducta se suprime, efectivamente, pero provoca otra quizás más negativa que la que tratamos de eliminar.

b) CONSECUENCIAS DEL USO DEL CASTIGO

Reacción emocional negativa

Una de las consecuencias inmediatas y más evidentes de usar castigo (sobre todo castigo físico) es la reacción emocional negativa de la persona que lo recibe.¹⁴ En el caso del niño, es frecuente ver que reacciona con rabia y rebeldía frente al castigo, lo que seguramente lo hará desquitarse de alguna manera más adelante. Esto ocurre sobre todo si a juicio de él el castigo es injusto. Ahí podría estar la explicación de por qué, a pesar de que algunos niños son castigados severamente por "portarse mal", persisten en su comportamiento.

Pero no sólo el castigado reacciona emocionalmente, también quien castiga tiene una reacción emocional negativa. Pensemos en cómo nos sentimos después de tener que pegarle a un niño (sobre todo si le tenemos afecto), o cómo nos sentimos cuando nos vemos obligados a llamar la atención a gritos a un grupo de niños. El castigador generalmente se altera y no queda en las mejores condiciones para poder reforzar otros comportamientos adecuados que se estén dando en ese momento. Lo habitual es que si un comportamiento del niño nos hace enojarnos y salirnos de las casillas, sigamos enojados aun cuando el niño haya dejado de portarse mal.

Cuántas veces no hemos escuchado a madres o educadoras que nos confiesen que después de castigar a un niño "se les echa a perder el día".

Asociación del castigo con el lugar y la persona que castiga

El uso sistemático de castigo no transforma al niño que lo recibe en un "niño modelo", pero sí puede transformar al agente castigador en una persona indeseable. En la base del castigo está la idea de asociar un determinado comportamiento con un estímulo doloroso, de tal modo que aprendamos a evitar ese comportamiento para no recibir el estímulo desagradable. Pero ocurre con frecuencia que lo que el niño aprende es a asociar el castigo con quien lo castiga, y la consecuencia será evitar en lo posible estar en presencia suya. Esto ocurre especialmente cuando el niño no entiende exactamente por qué es castigado, o cuando no tiene

otras alternativas de comportamiento. En estos casos, lo más lógico para evitar el castigo será evitar a la persona que lo da.

Cuando un padre o un educador abusan del castigo, el niño comienza a desarrollar un rechazo hacia ellos, y la relación padre-hijo o educador-niño comienza a deteriorarse.

El niño puede asociar también el castigo con la situación en que lo recibe, y en ese caso aprenderá a evitarla. El niño que es castigado severamente por no comer (uno de los problemas más frecuentes en niños preescolares), a la larga comenzará a rechazar la situación de comida, agravando mucho más su problema. Después de muchas experiencias conflictivas, el pequeño comenzará a asociar la hora de comer y el lugar de comer con algo sumamente desagradable, que lo angustia y que prefiere evitar. Lo mismo puede ocurrir cuando la situación en que se recibe castigo es en el jardín infantil. Y recordemos que castigo no se refiere sólo a recibir golpes, puede tratarse de reprimendas fuertes, burlas, de amenazas.

En ese sentido, las primeras experiencias que tiene el niño cuando ingresa al jardín serán decisivas. Si las asocia con tensión, vergüenza, dolor, es probable que empiece a rechazarlo, y puede llegar en casos extremos hasta a negarse a seguir asistiendo. En niños que ya asisten a la escuela, nos ha tocado ver casos de rechazo a la situación escolar cuando las primeras experiencias escolares han sido de fracaso.

Vemos cómo los efectos del castigo sistemático van mucho más allá de la intención que tuvo la persona que castigó, y es importante tenerlo en cuenta.

Inhibición de otras conductas

El efecto inmediato al recibir un castigo es interrumpir lo que uno está haciendo: se produce una inhibición de la conducta. El problema que se presenta es que no se inhibe sólo la conducta que el educador quiere castigar, sino todas las conductas; el castigo, habitualmente, tiene un efecto momentáneo de paralización. Esto se acentúa cuando el niño no comprende el porqué del castigo. Imaginémonos a un niño comiendo en la mesa, y que sorpresivamente recibe un grito, o un coscorrón: no sabe si el golpe es porque está mal sentado, porque toma mal los cubiertos, porque está comiendo muy rápido o con la boca abierta, si está comiendo más de la cuenta, o si el castigo es por algo que hizo antes de sentarse a almorzar. ¡Lo más seguro es suprimir todo comportamiento!

Esta inhibición puede a veces generalizarse: un niño acostumbrado a ser castigado constantemente irá inhibiendo cada vez más su conducta. Si no capta bien la razón de los castigos y tiene la sensación de ser castigado "por todo", la mejor manera de no recibir castigos es no hacer nada.

Podemos enseñarle sistemáticamente a un niño a ser tímido si castigamos cada una de sus intervenciones en una conversación, si nos reímos de sus opiniones, si ridiculizamos sus preguntas.

El efecto inhibitor del castigo más allá de los comportamientos que quieren suprimirse es quizás una de sus consecuencias más negativas.

Imitación de conductas agresivas

Las investigaciones sobre métodos de crianza infantil nos indican que aquellos niños que son castigados físicamente son los que muestran más conductas agresivas con sus compañeros o hermanos. De alguna manera al castigar a un niño le estamos enseñando un modo de conseguir lo que queremos: agrediendo a los demás.

Paradojalmente los padres tratan a veces de controlar las conductas agresivas de sus hijos castigándolos en forma muy severa. Es posible que en el instante mismo del castigo la conducta se suspenda, pero lo habitual es que, pasado ese momento, el niño "vuelva a la carga" quizás con más ímpetu. Es frecuente, cuando escuchamos pelear a los niños, descubrir que usan casi las mismas expresiones que sus padres cuando los castigan; aquí el efecto del modelo es innegable. Además, influye también la reacción emocional negativa del niño que es castigado, como mencionábamos anteriormente, y que hace al niño desquitarse. En la mayoría de los casos, cuando el desquite no puede ser directo (es peligroso "devolver" una palmada a la mamá o a la Educadora), se hace en forma indirecta, y son los compañeros quienes reciben la descarga emocional. En estos casos es bastante obvio, conociendo los efectos del castigo, que la manera de controlar la conducta de un niño especialmente agresivo no puede ser el castigo físico.

c) COMO DEBE USARSE EL CASTIGO

Estas consideraciones acerca de los efectos negativos que puede tener el castigo no significan

que nunca debamos usarlo. De hecho la naturaleza y nuestro ambiente social nos proporcionan castigos del mismo modo en que nos proporcionan refuerzos. Un sistema educativo en que no existiese ningún tipo de castigo sería quizás irreal, y no estaría cumpliendo con una de sus funciones primordiales: socializar al niño para ayudarlo en su adaptación al medio.

Lo que sí aparece claro es que el ideal es prescindir del castigo físico, ya que al usarlo se maximizan las consecuencias negativas que hemos comentado. Analizaremos a continuación cómo debiera darse un castigo para que sea efectivo y para que sus consecuencias negativas sean mínimas.

En primer lugar, el castigo debe ser *contingente*, debe venir inmediatamente después de la conducta que queremos suprimir a fin de que el niño lo asocie. Tal como vimos a propósito del refuerzo, el castigo dado en forma inmediata es el más efectivo. Algunos estudios experimentales nos indican que el momento ideal para aplicar el castigo es justo en el instante en que comienza la conducta, es decir, interrumpirla antes de que se realice. Cuando trabajamos con niños esto es a veces impracticable; sin embargo hay situaciones, sobre todo con niños pequeños, en que podemos anticiparnos a algún comportamiento inadecuado. Pensemos, por ejemplo, cuando un niño se acerca a subirse a una ventana que es peligrosa, o cuando gatea hacia un enchufe con el visible propósito de meter allí los dedos, o cuando levanta un objeto pesado para lanzarlo a la cabeza de un compañero. En todas esas situaciones, será muy efectivo castigar (gritando, retando, enojándose, etc.) antes de que el niño realice su conducta.

En aquellos casos en que no nos es posible anticipar cuál será la conducta del niño y nos encontramos ante hechos consumados, es fundamental que el castigo sea inmediato, o por lo menos que el niño asocie claramente el castigo con la conducta que debe evitar.

Recordemos que una de las consecuencias negativas del castigo es la reacción emocional inadecuada del castigador. Esto hace que muchas veces al dar un castigo lo acompañemos de una serie de expresiones que no ayudan en nada a aclarar la relación entre castigo y conducta, tales como: "¡se quedan castigados porque ya no los aguanto más!", "¡esto es porque eres un niño insoportable!", "¡castigado porque te has portado pésimo todo el día!" Estas expresiones reflejan muy bien el estado de ánimo de la Educadora, pero no aclaran mucho por qué los castiga justo en ese momento y no en otro. Lo único que pueden captar con claridad los niños es que a la Educadora se le ha acabado la paciencia, ¡y quizás eso sea lo único cierto! Todos tenemos derecho a desahogarnos de vez en cuando, pero es importante reconocerlo y no pensar que con eso estamos educando. El castigo acompañado de este tipo de expresiones no ayuda mucho a los niños a cambiar su comportamiento. Pensemos en qué puede hacer un niño de 4 años para dejar de ser "insoportable", qué puede hacer otro de 5 años para borrar el "haberse portado pésimo todo el día" o qué puede hacer un grupo de niños si su Educadora "no los aguanta más". En todos estos casos se ha usado castigo, pero ante la dificultad de entender claramente cuál es la conducta castigada, se consigue que aumenten las consecuencias negativas que este castigo pueda te-

ner, sobre todo en aquellos casos en que castigos como éste se repiten en forma habitual.

Se ha comprobado que aquellos castigos seguidos de una explicación que aclara el porqué del castigo son mucho más efectivos para modificar el comportamiento de los niños que aquellos que se dan sin ninguna explicación. Siempre tendemos a pensar que somos castigados injustamente. Recibir una explicación ayuda a aceptar mejor el castigo. Los niños pequeños tienen un gran sentido de la justicia y saben perfectamente cuándo merecen un castigo. Es más: se ha comprobado que los niños que habitualmente reciben una explicación por los castigos son los que más frecuentemente reconocen sus faltas ante el padre o el educador, y presentan menos reacciones negativas como consecuencia de los castigos.

Otro hallazgo interesante con respecto a castigadores y castigados se refiere a la relación afectiva que se establece entre ambos. Se ha comprobado que los niños responden mejor cuando el castigo viene de alguien que tiene con ellos una relación cálida y afectuosa. El castigo, aun el castigo físico, implica siempre una pérdida de afecto. Ser castigado por una persona fría y distante no tiene el mismo significado que perder momentáneamente el afecto de alguien con quien tenemos una relación estrecha. Así es como, curiosamente, son castigadores más efectivos quienes establecen una relación cálida y cercana con el niño.

Es importante al dar un castigo que éste sea proporcional a la falta cometida. Castigos muy exagerados son percibidos como injustos y crean resentimiento en quien los recibe, con

todas las implicaciones que esto tiene. Cuando queremos usar como castigo el suprimir una actividad agradable o quitar un objeto placentero, idealmente este castigo debería tener alguna relación con la conducta que queremos castigar... si es que realmente nuestra intención es educar. Dejar a un niño castigado en cama durante todo el fin de semana porque se sacó una mala nota es algo que difícilmente mejorará su rendimiento. No permitirle que juegue con sus juguetes durante una semana porque se niega a ir al jardín infantil, tampoco ayudará a que supere su problema; incluso puede agravarlo.

Cuando castigamos no nos interesa sólo suprimir conductas, sino a la vez fomentar otras más deseables. En ese sentido es muy importante estar alerta a la posibilidad que tiene el niño de dar conductas alternativas. En caso contrario el castigo sólo tendrá el efecto de inhibir y hacer sufrir al niño, pero no de modificar su comportamiento en un sentido más positivo. Junto con castigar el error debemos indicar cuáles son los caminos correctos; si no estamos quedándonos a medio camino en nuestra tarea educativa.

Resumiendo, el castigo es un método efectivo y rápido para suprimir comportamientos; sin embargo, su uso implica riesgos que es necesario conocer para evitar consecuencias negativas. El ideal es que el castigo sea dado en forma inmediata, proporcional, y claramente relacionado con la conducta que se desea suprimir, ojalá acompañado de una explicación. Mientras más claro tenga el niño por qué es castigado, y mientras más cálida y afectuosa sea la relación con el educador, menor será el

riesgo de tener reacciones emocionales negativas, de asociar el castigo con la persona que lo da, o de evitar las situaciones en que se ha recibido el castigo.

II. AUTOCONTROL

a) QUE ES EL AUTOCONTROL

En los capítulos anteriores hemos señalado de qué manera la conducta que observamos en un niño depende en gran parte de los sucesos externos: de los refuerzos que recibe, de los castigos, o de los modelos a que está expuesto. Sin embargo, nuestra conducta no sólo es controlada por sucesos externos; a medida que vamos creciendo y nos vamos independizando, aprendemos a controlar nosotros mismos nuestra conducta. Esto es lo que se llama autocontrol: las maneras que cada uno tiene de controlar su propio comportamiento¹⁵.

Es habitual que cada uno tenga sus propios métodos para lograr los objetivos que se propone; y muchos de esos métodos tienen que ver con las técnicas de aprendizaje que hemos revisado. Por ejemplo, si estoy estudiando, y decido que al terminar el capítulo IV, por ejemplo, llamaré a un amigo para ir al cine, estoy usando el principio de refuerzo por actividades placenteras. Me pongo como meta terminar el capítulo, y luego me doy un refuerzo positivo. Muchas veces el tipo de refuerzo que usamos

es el autorrefuerzo. Es decir, nuestra conducta no es reforzada por estímulos externos, sino por estímulos internos (la autosatisfacción, la autoaprobación). Lo mismo puede ocurrir con las conductas que nos autocastigamos: autorreproches, o cuando debemos realizar algo que no está en nuestro repertorio de conductas y buscamos activamente un modelo para aprender de él.

Cuando trabajamos con niños, generalmente debemos aplicar muchos controles externos (programas de refuerzo, castigo, modeling); sin embargo, el objetivo final será siempre lograr que el niño pueda internalizar estos controles y lograr el autocontrol. Es decir, que sea más activo en la gestación y mantenimiento de sus comportamientos. Por ejemplo, al castigar a un niño por determinadas conductas nuestra finalidad es que no las repita más, pero a la vez le estamos transmitiendo ciertas normas en relación a lo que se debe y lo que no se debe hacer. En un principio el niño inhibirá ese comportamiento sólo en presencia del padre, o del educador, pero, a la larga, será capaz de inhibirlo también cuando esté solo. En ese momento diremos que ha logrado el autocontrol en relación a ese comportamiento.

Una de las maneras con que habitualmente enseñamos a los niños es a través de *instrucciones*. Incluso cuando vamos a aplicar un programa de refuerzos, le explicamos al niño qué debe hacer, y por qué comportamientos obtendrá refuerzos, es decir, a través de instrucciones controlamos su comportamiento.

El niño, en una etapa posterior, aprende a darse él mismo instrucciones. Quienes trabajan con niños pequeños habrán observado frecuentemente que ellos hablan mientras traba-

jan, y generalmente las cosas que dicen son una especie de autoinstrucciones que van guiando su trabajo: "ahora voy a poner este cubo aquí... voy a sujetar este otro para que no se me caiga... mejor tomo uno más chiquitito para ponerlo arriba...". Incluso se ha comprobado que entre los niños de edad preescolar, aquellos que se hablan a sí mismos en voz alta dándose instrucciones mientras trabajan son más eficientes para solucionar los problemas que se les presentan que aquellos que no lo hacen. De alguna manera este "pensar en voz alta" sirve para guiar su comportamiento. Esto constituye una primera fase del autocontrol verbal ¹⁶.

Este "darse instrucciones en voz alta" desaparece muchas veces cuando el niño llega a la edad escolar, pero es reemplazado por un darse instrucciones en voz baja, o "mentalmente", que correspondería a la última etapa de autocontrol. Incluso los adultos usamos ese procedimiento cuando debemos aprender una tarea nueva, como, por ejemplo, manejar una máquina. Es frecuente comenzar por leer las instrucciones, o preguntar por ellas a un experto (instrucciones externas). Luego empezamos a repetirlas en voz alta a medida que comenzamos a hacer funcionar nuestra máquina. Poco a poco vamos dejando estas instrucciones en voz alta, para murmurar sólo algunas que se refieren a las partes más difíciles. Cuando estamos en una etapa más avanzada en que ya hemos aprendido el manejo de la máquina dejamos de darnos instrucciones. Sin embargo, frente a cualquier dificultad es común que volvamos a repetirlas.

Esto apunta a que el autocontrol verbal es muy importante cuando aprendemos nuevos

comportamientos, por lo menos en la fase inicial. Y esto en los niños preescolares es un proceso que está a la vista cada vez que observamos lo que se dicen a sí mismos, guiando su comportamiento, cuando juegan o trabajan.

b) APRENDIZAJE DEL AUTOCONTROL

Las técnicas basadas en refuerzos o castigos pueden usarse con niños muy pequeños, incluso lactantes. Sin embargo, las técnicas de autocontrol exigen un determinado nivel de desarrollo en el niño. El pequeño no es capaz de lograr el autocontrol antes de haber alcanzado un cierto nivel en su desarrollo cognitivo. Este nivel corresponde aproximadamente al del niño que ya es capaz de hablar correctamente. Eso ocurre alrededor de los 4 años.

En ese momento el niño ya está en condiciones de internalizar las normas que se le entregan en términos de refuerzo y castigo, y es capaz de entender las relaciones que hay entre determinadas conductas y los refuerzos o castigos que recibe como consecuencia de ellas.

En ese momento comienza también el aprendizaje del autocontrol, y aquí son decisivas las experiencias educativas que tiene el niño y la oportunidad de observar modelos.

Técnicas de autocontrol

Las técnicas educativas que usamos con el niño para enseñarle determinados comportamientos, le enseñan al mismo tiempo métodos de autocontrol.

En la medida en que el niño participe en la planificación de programas para modificar su conducta, tendrá mayor posibilidad de lograr los objetivos que el educador se propone, y también de mantener esas conductas y generalizarlas a otras situaciones.

Pablito, de 5 años, es un niño que no ha presentado problemas serios de adaptación en el jardín; su rendimiento es bueno y se muestra bastante sociable. Sin embargo, es algo impulsivo, y en las actividades de grupo en que la "tía" y los niños conversan sobre algún tema no puede dejar de interrumpir a los demás cuando están hablando, lo que les crea un problema a los demás niños. La educadora se lo ha hecho notar llamándole la atención, incluso castigándolo, pero Pablito no sólo no ha modificado su conducta, sino que además reacciona violentamente frente a las llamadas de atención. Se enoja, dice que la "tía" no lo quiere, que "lo molesta" solamente a él y a los otros no les dice nada, etc.

Este es un típico caso en que un niño presenta un problema conductual que lo desadapta del grupo, pero no tiene conciencia de ello. Cuando le llaman la atención tiende a culpar a la educadora: según él el problema es que no lo quiere, que le "tienen mala barra", que son injustos con él, y en ningún momento se da cuenta de que su manera de comportarse tiene algo que ver en todo esto. Este modo que tiene Pablito de percibir su problema no le ayuda mucho a solucionarlo, y seguramente estará muy poco motivado para tratar de cambiar su comportamiento, ya que, desde su pun-

to de vista, la responsabilidad es de los demás.

Cualquier programa de modificación conductual deberá comenzar por cambiar la idea que tiene Pablito de por qué se crean problemas cuando él participa en un grupo de conversación. La educadora, que se ha percatado de esto, idea la siguiente estrategia: le pedirá al mismo Pablito que comience a *observar* su comportamiento, y anote, en una tarjeta especial, una marca cada vez que se dé cuenta de que ha interrumpido a un compañero. Al principio, para ayudarlo, la "tía" le hará una pequeña señal, convenida de antemano, cuando el niño interrumpa a un compañero, y así Pablito sabrá que debe anotar su marca en la tarjeta. Esta señal es dada sin que los demás se den cuenta, sin demostraciones de enojo por parte de la educadora, por lo cual no tiene ninguna connotación de castigo para el niño, sólo es una señal que le ayuda a darse cuenta del momento en que está actuando indebidamente. Al final del día, la educadora y Pablito contarán juntos las marquitas de la tarjeta, para saber cuántas veces ha interrumpido el niño a sus compañeros. A estas alturas ya se ha avanzado bastante en la solución del problema: en primer lugar tenemos una medida objetiva de la conducta problema, y, además, Pablito ya ha empezado a darse cuenta de cuál es su responsabilidad en los problemas que se crean, ya que él mismo los ha observado y anotado.

Los métodos de autoobservación son siempre un excelente punto de partida para lograr el autocontrol, ya que en la mayoría de los casos nos ayudan a ver más objetivamente cuál es el problema y cuál es su magnitud. Otro ejemplo de lo útil que puede ser esta técnica lo encontramos en personas con tendencia a

la obesidad, que declaran de muy buena fe no saber por qué engordan "si no comen casi nada". Sólo cuando se les pide que comiencen a anotar cada vez que comen, y qué y cuánto comen, se dan cuenta de que su problema de obesidad tiene mucho que ver con sus hábitos alimenticios. A través de la autoobservación, les cambia la visión que tienen del problema, dejan de considerar que lo más importante es su "tendencia a engordar", y comienzan a ver más cercana la probabilidad de bajar de peso al controlar su conducta en relación a las comidas.

La autoobservación es una de las técnicas que ayudan a la persona con problemas de conducta a lograr el autocontrol.

Una vez que hemos localizado el problema y tenemos además una observación de él, corresponde la etapa de modificación de la conducta. En este punto también pueden utilizarse técnicas de autocontrol. Es decir, en lugar de ser el educador quien dé los refuerzos correspondientes por cada conducta adecuada, puede ser el mismo niño quien se los dé.

En el caso de Pablito, a la autoobservación puede seguir una etapa de autorrefuerzo. La educadora junto con él diseñan el siguiente plan: Pablito recibirá otra tarjeta, pero esta vez anotará en ella una marca cada vez que pueda controlarse y no interrumpir a sus compañeros.

"Pablito, ahora que ya te diste cuenta de que a veces, cuando algún amiguito está hablando, tú sin querer lo interrumpes, vamos a tratar de arreglar ese problema. Cada vez que te den ganas de hablar, y justo un compañero esté hablando, vas a

tratar de quedarte callado, aunque sea un ratito, y vas a levantar la mano. Así, yo y los demás nos vamos a dar cuenta de que tú quieres decir algo, y cuando tu compañero termine lo que está diciendo te va a tocar el turno a ti, y todos te vamos a escuchar. Mientras estemos conversando en grupo tú vas a tener esta tarjeta. Cada vez que puedas aguantarte las ganas de hablar, vas a anotar una marquita en la tarjeta. Así, al final de la hora vamos a saber todo lo que te esforzaste cuando veamos cuántas marquitas tienes. Además, cuando completes toda la tarjeta, como premio por tu esfuerzo vas a poder jugar con ese rompecabezas que tanto te gusta”.

Este programa en que es el mismo niño quien se da los refuerzos (marquitas en la tarjeta) es un paso importante para lograr el autocontrol y tiene además otras ventajas. Por ejemplo, en los casos en que es la educadora quien pone las marquita, es probable que pase por alto muchos de los intentos que el niño haga por controlarse, porque está pendiente del resto del grupo. Al ser el niño quien se da los refuerzos, estamos seguros de que cada vez que logre controlarse será reforzado. En este caso, el anotar una marca en la tarjeta le da una ayuda adicional, porque al estar ocupado anotando es más fácil que inhiba su impulso de hablar. Con este programa de autocontrol, el niño recibe además otro tipo de refuerzo: el refuerzo social del grupo y de la educadora. Hasta ahora, cada vez que hablaba, interrumpiendo, creaba una situación desagradable, y pocas veces se lo escuchaba con atención. Una vez iniciado el programa de modificación con-

ductual es mucho más probable que sea escuchado con interés y en un ambiente mucho más receptivo, que facilitará su integración armónica al grupo de niños.

El programa de autorrefuerzo puede ser complementado con autocastigo. En este caso, podríamos instruir a Pablito para que se borrara una marquita de la tarjeta cada vez que, a pesar de sus buenas intenciones, interrumpa a un compañero. En este caso, el castigo no tendrá consecuencias negativas adicionales, porque es el mismo niño quien se lo da, sabe exactamente por qué y sabe también qué puede hacer para evitarlo.

c) OBSERVACION DE MODELOS Y AUTOINSTRUCCION

Aun cuando las técnicas que hemos mencionado no se enseñen activamente a los niños, éstos aprenden a desarrollarlas observando a otros niños y a los adultos significativos. Sobre todo aprenden a partir de los comentarios que cada uno hace acerca de su propia conducta. Cuando un adulto piensa en voz alta, a medida que va solucionando un problema, los niños que lo escuchan y lo observan tienen la posibilidad de conocer con más detalle, y de aprender, la estrategia que esa persona tiene para solucionar los problemas.

A los niños pequeños muchas veces no les basta con observar a un adulto hacer una tarea para aprenderla, si es que no tienen claro cada uno de los pasos que se van dando. Pensemos en un niño de 4 años que observa, por primera vez, a una educadora armando un rompecabezas. Si ella lo hace sin hacer comen-